

Spielen, Bewegen, Erkunden - Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule

Armbrüster, Christian; Gräfe, Robert; Harring, Marius; Sahrakhiz, Sarah; Schenk, Daniela; Witte, Matthias D.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Armbrüster, C., Gräfe, R., Harring, M., Sahrakhiz, S., Schenk, D., & Witte, M. D. (2016). Spielen, Bewegen, Erkunden - Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(4), 473-489. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50841-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule

*Christian Armbrüster, Robert Gräfe, Marius Harring,
Sarah Sahrakhiz, Daniela Schenk, Matthias D. Witte*

Zusammenfassung

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften ist seit den 1990er-Jahren zunehmend eine neue Aufmerksamkeit für den Raum (*spatial turn*) zu beobachten, die sich auch auf die Ordnung kindlicher Lern- und Lebensräume richtet. Einen prominenten Stellenwert nimmt insbesondere die Betrachtung des Schulraumes ein. Mit dem Diskurs um die sozialräumliche Öffnung von Schule geraten dabei auch außerschulische Lernorte in den Fokus. Weithin vernachlässigt werden bislang jedoch zwei Perspektiven: 1) Die Sicht der Kinder auf den Unterricht an außerschulischen Lernorten und 2) die Analyse kindlicher Praktiken der Aneignung des (Draußen-)Schulraumes. Dem widmet sich der vorliegende Beitrag, indem er, ausgehend von raum- und aneignungstheoretischen Ansätzen sowie auf der empirischen Basis von Gruppengesprächen mit Grundschulkindern, deren Raumaneignungspraktiken in der Draußenschule – dem regelmäßigen Unterricht an außerschulischen Lernorten – diskutiert.

Schlagwörter: Raumaneignung, Kindheitsforschung, Draußenschule, Qualitative Methoden

Playing, Moving, Exploring – Primary School Children's Practices of Appropriating Space in the German Draußenschule

Abstract

The observable new attention for space in social and educational sciences since the 1990s (*spatial turn*) focuses more and more on the spatial constitution of children's learning and living spaces. Of relative importance is especially the classroom as a learning environment. But the discourse about the socio-spatial opening of school also brings extracurricular educational facilities into focus. So far, two perspectives are still widely neglected: 1) The children's point of view concerning lessons at extracurricular learning places, and 2) the analysis of the children's practices of appropriation of the (outdoor) school space. The present article uses approaches of spatial and activity theory as well as group discussions with primary school children as empirical basis. It is about to shed light on this topic by discussing the children's practices of appropriating space in the German Outdoor School (*Draußenschule*) – the regular instruction at extracurricular learning places.

Keywords: Appropriation of Space, Childhood Studies, Outdoor School, Qualitative Methods

1 Ausgangslage

Gegenwärtig wird der Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht als Teil einer neuen Qualitätsentwicklung an den Schulen verstanden, die sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert (vgl. *Fuhs/Brand* 2014). Eng damit verbunden ist ein erweitertes Verständnis von Lernen und Bildung, das sich nicht auf die Schule im engeren Sinne beschränkt, sondern aus subjektgebundener Perspektive die Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen in ihrer Gesamtheit in den Blick nimmt (vgl. *Ahrens* 2009). In diesem Sinne heißt es bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht (*BMFSFJ* 2005, S. 81): „Bildung im Kindes- und Jugendalter kann in ihren heutigen Formen nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden.“ Um diesem erweiterten Bildungsverständnis gerecht zu werden, ist die Schule auf eine Öffnung gegenüber anderen Bildungsinstitutionen und Lernorten angewiesen. Doch entgegen dieser schulpolitischen Programmatik sind der sozialräumlichen Öffnung in der Praxis noch deutliche Grenzen gesetzt und „eine auf die Außenräume fokussierte Schulentwicklung ist kaum ausgebildet“ (*Mack/Schroeder* 2005, S. 338). Nach *Böhme* und *Herrmann* (2011, S. 156) arbeiten die Schulen vielmehr an einer „Verschulung der Schule, indem sie eine deutliche Grenzziehung zwischen inner- und außerschulischem Raum markieren. [...] Die Schule entwirft sich dominant als klar begrenzter und geschlossener Innenraum.“

Demgegenüber zielt das Modellprojekt *Draußenschule*¹ auf eine enge Vernetzung von Grundschulen mit ihrer sozialräumlichen Umgebung. Die Draußenschule beschreibt eine besondere Form des Lernens an außerschulischen Lernorten, bei der einzelne Schulklassen ganzjährig an einem Unterrichtstag pro Woche den Klassenraum verlassen, um nahegelegene Natur- und Kulturräume aufzusuchen (vgl. *Witte/Gräfe* 2010). Als Teil der Unterrichtsarbeit entwickeln die SchülerInnen an den *Draußentagen* fachliche, methodische und soziale Kompetenzen, die (auch) in den entsprechenden Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer verankert sind. Neben dem fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernen ermöglicht das Unterrichtskonzept eine enge Verbindung von kognitiven und leib-sinnlichen Lern- und Bildungsprozessen. Der Unterricht im Klassenzimmer und die Erfahrungen an außerschulischen Lernorten stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Im Modellprojekt werden die wöchentlichen Draußentage von den LehrerInnen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Zudem kooperieren die Lehrkräfte mit außerschulischen Bildungsträgern. Insgesamt sind drei Grundschulklassen aus Baden-Württemberg, Brandenburg und Rheinland-Pfalz im Projekt involviert.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die oftmals vernachlässigte Perspektive der Kinder. Sie werden als kompetente soziale Akteure betrachtet, die innerhalb der Institution Schule aktiv an ihrer Entwicklung mitwirken (vgl. *Heinzel* 2012; *Honig/Lange/Leu* 1999). Die konkrete Forschungsfrage lautet: Durch welche Handlungspraktiken eignen sich die Grundschul Kinder außerschulische Lernorte in der Draußenschule an? Auf die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes (Kap. 2) folgen theoretische Überlegungen im Kontext neuerer Raum- und Aneignungskonzepte (Kap. 3). Im vierten Kapitel werden die Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Studie vorgestellt (Kap. 4). Daran schließt sich die Präsentation der empirischen Ergebnisse an (Kap. 5). Im letzten Kapitel werden die Befunde diskutiert (Kap. 6).

2 Stand der Forschung

Bereits in den 1990er-Jahren zeigte sich in der Schulpädagogik und Schulforschung ein wachsendes Interesse am Schulraum, insbesondere an dessen historischer Entwicklung (vgl. u.a. *Göhlich* 1993) und dessen Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse (vgl. u.a. *Noack* 1996; *Rittelmeyer* 1994). Durch grundlagentheoretische Werke aus der Raumsoziologie (v.a. *Löw* 2001; *Schroer* 2006) wurde die Diskussion in den letzten Jahren erweitert und vertieft, sodass sich mittlerweile die Profilierung einer raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung abzeichnet (vgl. u.a. *Böhme* 2009; *Schröteler-von Brandt* u.a. 2012; *Westphal* 2007). Dennoch bildet der *Raum* bisher nur eine randständige Kategorie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung (vgl. *Ahrens* 2009; *Böhme* 2009; *Reutlinger* 2009).

Empirische Studien zum Schulraum folgen grundlegend zwei theoretischen Zugängen. Zum einen wird Schule als physisch-materieller Raum verstanden, der sich anhand des Schulgebäudes bzw. -geländes lokalisieren lässt. Entsprechende Untersuchungen beschäftigen sich mit der äußeren Gestalt und Form der Schule, mit topographischen und architektonischen Raumordnungen sowie Raumobjekten (vgl. u.a. *Böhme* 2012; *Böhme/Hermann* 2011; *Hackl/Steger* 2012; *Rittelmeyer* 2013). Diese „Pädagogische Morphologie“ charakterisiert *Böhme* (2012) als spezifisches Forschungsfeld der raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung. Zum anderen wird Schule als Sozial- und Interaktionsraum aufgefasst, der erst im Handeln der Akteure entsteht und seine spezifische Sinnggebung durch deren Beziehung erhält (vgl. u.a. *Derecik* 2011). Bei der Gegenüberstellung von räumlichen Strukturen und sozialen Interaktionen handelt es sich jedoch lediglich um eine analytische Unterscheidung, da physisch-materielle Raumstrukturen und soziales Handeln vielmehr in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen (vgl. *Böhme* 2012; *Löw* 2001).

Die Aneignungstheorie wurde in der Schulraumforschung kaum rezipiert (vgl. *Derecik* 2011) und empirische Studien zur sozialräumlichen Aneignung finden sich bislang vorwiegend in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. *Deinet* 2014; *Deinet/Reutlinger* 2014).

Obwohl die *Öffnung von Schule* und der *Unterricht an außerschulischen Lernorten* raumtheoretische Fragen implizieren, stehen die Themen bisher weitgehend losgelöst voneinander. So stellen *Sauerborn* und *Brühe* (2010) fest, dass der Raum zwar als zentraler Begriff innerhalb der Didaktik des außerschulischen Lernens fungiert, der Gebrauch jedoch eher assoziativ bleibt und eine theoretische Auseinandersetzung nahezu fehlt. Der entsprechende schulpädagogische Diskurs ist hauptsächlich durch terminologische Überlegungen und didaktische Fragestellungen gekennzeichnet.

Studien, die sich mit dem Konzept der Draußenschule, d.h. mit dem *regelmäßigen*, fest in den Schulalltag eingebundenen, fachübergreifenden Unterricht an außerschulischen (auch nicht-didaktisierten) Lernorten beschäftigen, sind vorrangig in der pädagogischen Handlungsforschung angesiedelt. Sie zielen auf eine vertiefte Praxisanalyse und Professionalisierung des Feldes ab (vgl. u.a. *Bentsen/Mygind/Randrup* 2009; *Gräfe/Bentsen* 2015; *Jordet* 2008; *Mygind* 2005; *Witte/Gräfe* 2010). Der *Raum* der Draußenschule wurde bislang nur vereinzelt untersucht. *Armbrüster* u.a. (2015) zeigen am Beispiel des deutschen Draußenschulunterrichts, wie (schul-)räumliche Grenzen mit dem Verlassen des Klassenraumes verschoben und nur selten überschritten werden, wodurch sich sowohl Erweiterungen als auch Beschränkungen von Handlungsmöglichkeiten für die Kinder ergeben.

Nur wenige Studien zur Draußenschule erforschen explizit die Kindersicht. Dazu gehören einzelne Fallstudien aus Dänemark. So untersuchten *Dietrich* u.a. (2002) an einer dänischen *Udeskole* [Draußenschule] Interaktionen der SchülerInnen untereinander, mit der Umgebung (im Wald) und den Lehrpersonen. Über Beobachtungen und Fotoanalysen kommen die Forscher zu dem Ergebnis, dass der anregungsreiche und wenig reglementierte Unterrichtsraum ‚Wald‘ die Kinder zu einer explorativen und kreativen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und zu eigenmächtigem Handeln auffordert. *Mygind* (2007) erfasst in einer anderen Untersuchung, im Vergleich von wöchentlichen Draußentagen im Wald und traditionellen Unterrichtstagen, mithilfe von Bewegungssensoren eine signifikant höhere Bewegungsaktivität in der Draußenschule. Weiter zeigt *Mygind* (2009) im Rahmen einer quantitativen Befragung von SchülerInnen, dass die Draußenschule positive Auswirkungen auf die Einstellung zum Lernen hat sowie (zumindest temporär) zu verbesserten sozialen Beziehungen unter den SchülerInnen führt.

In Norwegen kommen *Fiskum* und *Jacobson* (2012) mithilfe von vergleichenden Beobachtungen zu dem Ergebnis, dass die *Uteskole* [Draußenschule] positive Auswirkungen auf die körperliche Aktivität, Konzentrationsfähigkeit, emotionale Ausgeglichenheit sowie das sprachliche und motorische Handeln der SchülerInnen hat. Die Gründe sehen sie in den veränderten räumlichen Bedingungen in der Natur.

In Deutschland untersuchen *Dettweiler* und *Becker* (2016) in einer quantitativen Vergleichsstudie die Auswirkungen des Lernens außerhalb des Klassenzimmers an einem Gymnasium, Klassenstufe 5. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Kinder sich draußen die vorwiegend naturwissenschaftlichen Inhalte stärker selbstbestimmt aneignen (können), eine erhöhte Selbstwirksamkeit, soziale Eingebundenheit und Autonomie erleben und zudem emotional stärker beteiligt sind. *Witte* (2015) zeigt auf der Grundlage von Gruppengesprächen mit Grundschulern an drei deutschen Draußenschulen, dass die Kinder die Tage draußen als von Lern- und Leistungsanforderungen entlastet wahrnehmen und diese zugleich stärker ihrem Drang nach Spiel- und Bewegung entgegenkommen. Kritisch verweist er auf das Fortwirken von negativen Rollenzuschreibungen und Stigmatisierungen aus dem Schulalltag draußen.

3 Theoretische Rahmung

Die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte zur Annäherung an den Forschungsgegenstand bilden die Raumtheorie, wie sie *Martina Löw* in ihrem relationalen Ansatz entworfen hat, sowie das Aneignungskonzept von *Ulrich Deinet*. *Löw* (2001) überwindet die auch in der Schulraumforschung bislang dominierende Dualität von physisch-materiellem und sozialem Raum, indem sie einen relationalen Raumbegriff entwickelt. Raum meint demzufolge eine „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (*Löw* 2001, S. 224). In diesem Verständnis konstituiert sich der Schulraum durch die relationale Beziehung unterschiedlicher Elemente (z.B. LehrerInnen, SchülerInnen, Schulgebäude, Schulhof, Klassenzimmer, Tafel, Stuhl) mit spezifischen Funktionen und Bedeutungen. *Löw* entwickelt einen prozessualen Raumbegriff, der das interdependente Verhältnis von räumlichen Strukturen und subjektiven Handlungen berücksichtigt. Die Strukturen wirken auf die Handelnden ebenso wie die Handelnden räumliche Ordnungsmuster hervorbringen, reproduzieren oder modifizieren. Räume und mit ihnen verbundene

Sinngebungen sind somit im ständigen Fluss der gesellschaftlichen und individuellen Veränderung. Sie werden durch Handlungen konstituiert.

Deinets handlungs- bzw. tätigkeitstheoretisches Konzept der *Aneignung* ermöglicht es, die subjektbezogene Erschließung von Räumen empirisch zu fassen und an aktuelle pädagogische Diskussionen anzuschließen (vgl. *Deinet* 2014; *Deinet/Icking* 2009; *Deinet/Reutlinger* 2014; *Hempel* 2002). Ausgangspunkt ist dabei der klassische Aneignungsbegriff des sowjetischen Psychologen *Alexei N. Leontjew* (1983), den *Deinet* durch neuere raumtheoretische Ansätze weiterentwickelt. Mit Bezug auf *Löws* (2001) handlungstheoretische Konzeption von Raum wird im erweiterten Aneignungskonzept die ursprünglich enthaltene Trennung von Subjekt und Raum aufgehoben. Im Gegensatz zur bloßen Anpassung an räumliche Strukturen beschreibt die Aneignung einen Prozess der aktiven, eigentätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt (vgl. *Deinet* 2009). Diese subjektbezogenen und eigentätigen Prozesse der Raumerfahrung erweitern das Verständnis von Schule und von schulischen Lern- und Bildungsprozessen. Die Erforschung der Raumaneignung kann „Aufschluss geben, wie aus einer handlungsorientierten Perspektive [...] subjektive Prozesse der Mensch-Umwelt-Auseinandersetzungen in der menschlichen Entwicklung stattfinden“ (*Deinet/Reutlinger* 2014, S. 12). Auch außerschulische Lernorte sind Bestandteil des Sozialraums Schule. Sie unterliegen damit prinzipiell den räumlichen Strukturen der Institution. Zugleich stellt das Lernen an außerschulischen Lernorten im physisch-materiellen Sinne eine räumliche Entgrenzung dar. Diese kann zu einer Modifikation – zugleich aber auch zu einer Reproduktion – der relationalen (An-)Ordnung zwischen LehrerInnen, SchülerInnen, Lerngegenständen bzw. der Umwelt führen.

4 Methodisches Vorgehen

Die Erfassung der Kinderperspektive auf die Draußentage und ihrer möglichen Veränderung im Projektverlauf erfolgt anhand von Gruppengesprächen mit allen Grundschulkindern der am Projekt beteiligten Draußenschulen. Die Untersuchung ist eingebunden in einen größeren Forschungsrahmen mit einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign und drei Erhebungszeitpunkten: zu Beginn des ersten Schuljahrs (t1), zum Ende des ersten Schuljahrs (t2) und zum Ende des zweiten Schuljahrs (t3). Zu allen drei Zeitpunkten werden die SchülerInnen qualitativ in Gruppengesprächen befragt. Zudem umfasst die Gesamtstudie teilnehmende Beobachtungen, standardisierte Befragungen der SchülerInnen und ihrer Eltern sowie qualitative Interviews mit den die Draußenschulen leitenden Lehrpersonen. Grundlage dieses Beitrages bilden die SchülerInnen-Gruppengespräche zum Zeitpunkt t1.

Aufgrund methodologischer Überlegungen und forschungspraktischer Erkenntnisse bei der Befragung von Kindern im Grundschulalter (vgl. u.a. *Heinzel* 2012; *Mey* 2003; *Michael* 2006; *Nentwig-Gesemann* 2002; *Vogl* 2005), nutzen wir den Begriff des Gruppengesprächs in Abgrenzung zum geläufigeren Begriff der Gruppendiskussion. Darunter verstehen wir keine Gesprächsform, die sich zufällig im Rahmen ethnografischer Forschung ergibt (vgl. die Unterscheidung von Gruppenbefragung, Gruppengespräch und Gruppendiskussion bei *Loos/Schäffer* 2001). Mit Gruppengesprächen meinen wir von außen initiierte sprachliche Interaktionen mehrerer Personen, wobei die thematische Rahmung durch den Moderator bzw. die Moderatorin erfolgt. Als Methode der Kindheitsforschung zielt das

Gruppengespräch auf die Erfassung von (Gruppen-)Meinungen und (Gruppen-)Einstellungen vor allem jüngerer Kinder, deren kommunikative und soziale Fähigkeiten noch keine umfassende sprachliche Interaktion und argumentative Auseinandersetzung ermöglichen, wie dies der Begriff der *Diskussion* suggeriert. Andererseits schließt der Begriff des Gruppengesprächs Phasen lebhafter Diskussionen der GesprächsteilnehmerInnen nicht aus. Die Vorzüge der Methode liegen vor allem in der Relativierung der intergenerationalen Ordnung zwischen ForscherInnen und Kindern (vgl. Heinzel 2012; Mey 2003). Abhängig von den kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Kinder kann das Gruppengespräch in der Peergroup eine selbstläufige Dynamik gewinnen, indem sich die Kinder gegenseitig Gesprächsimpulse geben und eigene thematische Schwerpunkte setzen. In diesem Beitrag präsentieren wir Ergebnisse aus 16 Gruppengesprächen, die im Oktober und November 2014 (Erhebungszeitpunkt t1) stattfanden, nachdem die Schulklassen drei bis fünf Draußentage erlebt hatten. Eine Gruppe bestand aus vier bis fünf SchülerInnen der ersten und zweiten Klassenstufe. Es handelt sich somit um *Realgruppen*, die im Erfahrungsraum der Schule und in der Draußenschule gemeinsame Handlungsorientierungen entwickeln. Die Schulklasse bildet dabei die Erfahrungsgemeinschaft. Die Gruppengespräche wurden zum Teil an den außerschulischen Lernorten (u.a. Wald, Spielplatz), aber auch im Klassenzimmer durchgeführt. Ihnen lag ein Leitfaden zugrunde, der allgemeine Fragen zur Wahrnehmung von Schule und Draußenschule umfasste und auf Beschreibungen, Meinungen und Einstellungen der SchülerInnen abzielte. Um eine erste hypothesengenerierende Analyse der umfangreichen Transkripte vorzunehmen, wurde das empirische Material inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2010). Dabei erfolgte eine inhaltliche Strukturierung unter der theoretischen Perspektive der Rauman eignung von Grundschulkindern (Hauptkategorie: Tätigkeit). In einem mehrstufigen Prozess wurden die gebildeten Unterkategorien im Forscherteam verglichen, diskutiert und verdichtet.

5 Zentrale Befunde

Praktiken der Rauman eignung finden an unterschiedlichen Orten statt, d.h. an geographisch markierten Plätzen und Stellen, die von den Kindern konkret benannt werden. Dies zeigt Tabelle 1.

Tab. 1: Orte der Draußenschule, die von den Kindern in den Gruppengesprächen genannt wurden

Schule	Lage	Orte der Draußenschule
Schule A	Ländlicher Raum	(Schul-)Wald, Park, Feld, Fabrik (Biogasanlage), Berg
Schule B	Ländlicher Raum	Wald, Wiese, Bach, Berg, Feld, Nachbarorte
Schule C	Urbaner Raum	Wald, Wiese, Spielplatz, Burg, Ruine, Sumpf

Die Orte bilden lokale Fixpunkte, an denen im Prozess der Aneignung unterschiedliche Räume entstehen. Zum Zeitpunkt der Gruppengespräche lagen den außerschulischen Lernorten im Gegensatz zum Klassenzimmer noch keine festen räumlichen Strukturen zugrunde (u.a. in Form von Sitzordnungen, Interaktionsformen, Regeln). In dieser sensiblen Anfangsphase müssen die Platzierungsprozesse (*Spacing*) vielmehr als eine Aushand-

lung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im praktischen Handlungsvollzug verstanden werden. Die Bezeichnung und Beschreibung der Orte durch die Kinder gibt bereits erste Einblicke in deren raumkonstituierende Wahrnehmung der Draußenschule. An Schule A wird der Wald im institutionalisierten Kontext zum *Schulwald*, in dem sich die SchülerInnen gemeinsam mit der Lehrerin einrichten und in dem bestimmte Regeln und Normen ausgebildet werden:

„Ich würde gerne auf Bäume klettern, aber die Lehrerin erlaubt mir das nicht. Wo ich schomal in dem Wald war, in dem Schulwald, da hat die Lehrerin gesagt: runter von dem Baum.“ (Schule A, Gr. D, Z. 642f.)

In dem Kompositum *Schulwald* manifestiert sich sprachlich die Übernahme räumlicher Strukturen beim Wechsel von drinnen nach draußen. Darüber hinaus zeigt sich in den Aussagen der SchülerInnen, dass die kindliche Fantasie die Raumkonstruktion wesentlich (mit-)beeinflusst. In der Perspektive der Kinder werden kleinere Hügel oder Erhebungen zu „Bergen“, die über Bewegung erschlossen werden: „wir waren im Park, da war son Berg, da sind wir hoch, runter, hoch, run-“ (Schule A, Gr. F, Z. 1050f.).

Einen Überblick über die unterschiedlichen *Tätigkeiten* an den außerschulischen Lernorten der Draußenschule, wie sie von den Kindern beschrieben werden, gibt Tabelle 2. Die „Tätigkeit“ bildet im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung die Hauptkategorie. Sie wird nach weiteren Unterkategorien (UK 1-9) differenziert. Diese stellen die (*Handlungs-*)*Praktiken der Raumaneignung* dar.

Tab. 2: Praktiken der Raumaneignung

	Hauptkategorie: Tätigkeit	Ankerbeispiel
UK 1	Spielen	„Da ham wir Vergangenheit gespielt.“ (Schule A, Gr. A, Z. 420)
UK 2	Erkunden & Entdecken (Erforschen, Suchen, Finden)	„Und die Draußenschule macht mir Spaß, weil wir so viel erkunden können.“ (Schule A, Gr. G, Z. 29)
UK 3	Bewegen	„Und draußen, da können wir auch rumrennen, anstatt nur hier rumzusitzen.“ (Schule B, Gr. D, Z. 1779)
UK 4	Anschaun, Beobachten, Sehen	„Also wir haben letzte Woche so drei Rehe gesehen und das waren meine ersten Rehe in meinem ganzen Leben.“ (Schule A, Gr. E, Z. 1219f.)
UK 5	Reden, Erzählen	„Man kann sich auch über Natur unterhalten.“ (Schule A, Gr. C, Z. 204f.)
UK 6	Bauen, Basteln, Machen	„Aus Stöcken, aus ganz großen langen, haben wir mal so ´n Haus gebaut, so ´n rundes dreieckiges Haus.“ (Schule C, Gr. B, Z. 1063ff.)
UK 7	Malen	„Das, was wir am Draußentag gemacht haben, müssen wir dann in ein Blatt draufschreiben oder draufmalen oder beides.“ (Schule B, Gr. C, Z. 1498f.)
UK 8	Lesen, Rechnen, Schreiben	„Man kann draußen rechnen mit Vögeln, wenn die vorbei gehen.“ (Schule C, Gr. C, Z. 273)
UK 9	Essen & Trinken	„Wir tun ein bisschen essen, trinken und Spaß haben.“ (Schule C, Gr. B, Z. 641f.)

Drei der gebildeten Unterkategorien – UK 1: Spielen, UK2: Erkunden & Entdecken sowie UK 3: Bewegen – nehmen in den Narrationen der Kinder einen besonders hohen Stellen-

wert ein. Sie werden daher im Folgenden anhand des empirischen Materials dargestellt und diskutiert.

5.1 Spielen

Das Spielen bildet eine grundlegende Form kindlicher Selbst- und Welterfahrung (vgl. Klager 2016). Bereits im klassischen Aneignungskonzept wird es als *dominante Tätigkeit* im Kindesalter beschrieben (vgl. Deinet 2009). Oerter (1993) versteht das Spiel in seinem handlungstheoretischen Ansatz als eine besondere Art von Handlung. Diese ist durch den Selbstzweck des Spiels, die intrinsische Motivation der Spielenden, das Flow-Erleben, den Wechsel des Realitätsbezugs (zweite, eingebildete Realität) sowie durch Wiederholung und Ritual gekennzeichnet.³ Es zeigt sich deutlich, dass das Spielen in der Draußenschule eine bedeutende Tätigkeit darstellt:

„Ich find es am Draußentag schön, weil wir ähm spielen, wir sind länger draußen, wir sind nicht in der Klasse und wir [...] spielen dann gerne neue Sachen und spielen mit unsere Freunde. Das find ich immer schön und mit die Pfützen und n Matsch zu spielen.“ (Schule B, Gr. C, Z. 1615ff.)

Vor allem durch die Möglichkeit, draußen zu spielen, wird die Draußenschule von den Kindern positiv wahrgenommen. Das Spielen findet in einer räumlichen Umgebung statt, die sich vom gewohnten Schulraum unterscheidet und neue bzw. andere Erfahrungen erlaubt. Die Draußenschule ist zudem durch soziale Interaktionen innerhalb der Peergroup gekennzeichnet. Die unterschiedlichen Gegenstände werden von den Kindern spielerisch angeeignet:

„Man kann gern Fangen spielen oder Verstecke, weil es da ganz viele Bäume gibt.“ (Schule C, Gr. C, Z. 400f.)

„Am Draußentag, da sind wir da in Spielplatz, da können wir dort spielen, das macht mir Spaß.“ (Schule C, Gr. A, Z. 756f.)

In den Ausführungen der Kinder wird zugleich deutlich, dass die Raumobjekte bereits wesentlich die Art der Rauman eignung konstituieren. Die Objekte haben einen Aufforderungscharakter und legen nahe, sich den Raum auf bestimmte Art und Weise anzueignen. So fordert der Spielplatz zum Spielen, Wippen und Schaukeln auf, die Bäume zum *Verstecken*.

Zu den Spielformen, die von den Kindern frei gewählt werden, gehören neben den Regel- und Bewegungsspielen wie *Verstecken* und *Fangen* auch Phantasie- und Rollenspiele:

„I: Was spielt ihr denn da? Erklär mir des ma.“

S1: Wir zwei sin die Muskeltiere. Das sin unsre Schwerter [S1 zeigt auf Stöcke].“ (Schule C, Gr. C, Z. 394ff.)

Der Junge (S1) beschreibt, dass er und sein Mitschüler die Rolle von „Muskeltieren“ annehmen. Im Prozess der symbolischen Vergegenständlichung werden die Stöcke zu Schwertern. „Beim Spiel wird der Gegenstand besonders bedeutsam, da er merkwürdige Wandlungen durchmacht und im Handlungsbezug nicht mehr das zu sein scheint, was er ist.“ (Oerter 1993, S. 4) Die Kinder bewegen sich auf einer zweiten Ebene der Wirklichkeit, die sie durch ihre Fantasie bzw. Einbildung hervorbringen. Zugleich besteht deren reale Funktion darin, das kindliche „Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren“

(Leontjew 1982, S. 40). Dem Grundschüler im obigen Zitat dienen die Stöcke dabei als *Medien der Raumaneignung* (vgl. Deinet 2009, S. 59) im spontanen Rollenspiel der „Muskeltiere“. Das Spiel fungiert somit als eigener Bereich zwischen der Realität des Waldes und der inneren Welt des Kindes (vgl. ebd., S. 60), innerhalb dessen sich die beiden Schüler im sozialisationstypischen Wettkampf einen Teil des Draußenraumes aneignen. Damit bietet die Draußenschule im wörtlichen Sinne einen *Spiel-Raum*, den sich die SchülerInnen in informellen Prozessen im Peer-Kontext eigentätig erschließen.

Von den freien Spielformen unterscheiden die Kinder didaktische Spiele, die von den LehrerInnen initiiert und geleitet werden. Diese Differenz bringen die Kinder sprachlich zum Ausdruck, indem sie einerseits von *spielen* und andererseits von *Spiele machen*, *Spiele spielen* oder *nachspielen* sprechen:

„I: Erzähl mal, was is denn eigentlich die Draußenschule?

S1: Daaass wir dann draußen sin unnnnd machen Spiele.

I: Was macht ihr denn für Spiele?

S2: Hase läuft und Jäger schießt.“ (Schule A, Gr. C., Z. 224ff.)

In der Ausführung ihres Verständnisses der Draußenschule entwerfen die beiden Schüler (S1 und S2) diese sowohl als Draußen-Raum als auch als Spiel-Raum. Dabei wird mit *Hase und Jäger* ein didaktisches Spiel angeführt, welches aus der Lehrerperspektive einem bestimmten Zweck (u.a. soziales Lernen, Wissensvermittlung) unterliegt. Dieser ist den Kindern in der Regel nicht bewusst. In ihren Ausführungen bleiben sie oftmals auf einer eher deskriptiven Ebene und rekonstruieren einzelne Spielabläufe und Spielregeln. Auch wenn das Spiel fremdinitiiert ist, behält es aus Kindersicht seinen Selbstzweck. Doch nicht immer werden diese Bewegungs- und Regelspiele mit ihren festen Spielarrangements von den SchülerInnen positiv bewertet:

„S1: Draußenschule [...] Draußen find ich schöner, weil wir dann immer was Tolles spielen und mir des ganz Spaß macht.

S2: Und ich finde am meisten Unterricht toll. ((lacht)) [...] Weil bei Draußenschule, da da spielen wir andauernd Spiele. Und, möchte ich nich [...] Weil spielen langweilig is.“ (Schule A, Gr. B., Z. 488ff.)

Schüler S2 bezieht sich in dem Beispiel auf die Aussage von Schüler S1, stellt eine Differenz zwischen der Draußenschule und dem Unterricht im Klassenzimmer her und vertritt einen konträren Standpunkt. Das häufige Spielen in der Draußenschule lehnt Schüler S2 ab. Mit der angeführten Langeweile gehen dem Spiel wesentliche Merkmale wie Selbstzweck, intrinsische Motivation und Flow-Erleben (vgl. Einsiedler 1999; Oerter 1993) verloren, die es erst als solches konstituieren. Während das Spielen bei den GrundschülerInnen also einerseits Handlungspraktik zur Aneignung des Draußenraumes ist, zeigt die Perspektive des Schülers S2, dass andererseits nicht jede Form des Spiel-Angebotes sogleich eine aktiv-eigentätige Auseinandersetzung mit der sozialräumlichen Umwelt initiiert. Ein Überangebot an intentionalen Spielen kann dies sogar begrenzen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Spielen aus Kindersicht an den drei Draußenschulen eine herausragende Bedeutung hat, da es in allen Gruppengesprächen thematisiert wird und für die Kinder auch Anlass ist, sich über subjektive Vorstellungen zur Institution Schule zu verständigen (u.a. Spielen versus Lernen). Die Gegenstände der räumlichen Umgebung werden von den Kindern spielerisch angeeignet und symbolisch aufgeladen – wenn beispielsweise Stöcke im Rollenspiel als Schwerter fungieren. Im Spiel erproben

und verinnerlichen die Kinder zudem Regeln und Normen der menschlichen Interaktion. Als *dominante Tätigkeit* wird das freie Spiel von den SchülerInnen positiv bewertet (*das finde ich toll, das macht mir Spaß, das gefällt mir*). Verbreitet sind auch didaktische Formen des Spielens, die von einer deutlichen Mehrheit der Kinder positiv wahrgenommen werden, in einigen wenigen Fällen aber auch auf Ablehnung stoßen (*das ist langweilig, das finde ich doof*). Insgesamt fällt auf, dass die Erst- und ZweitklässlerInnen in ihren Ausführungen nicht den Sinngehalt ihrer Spielpraxis reflektieren. Vielmehr handelt es sich um allgemeine und kurze Beschreibungen der Tätigkeiten.

5.2 Bewegen

In der Herstellung und Aneignung von Räumen hat die Bewegung eine zentrale Bedeutung. „Bewegung und Raum konstituieren sich [...] gegenseitig, wodurch Bewegung ein unverzichtbares Medium spezifischer Raumerfahrung ist.“ (Derecik 2011, S. 48) Die Rauman eignung ist an die Körperlichkeit des Menschen gebunden – an dessen Bewegung und leib-sinnliche Erfahrung der Umwelt. Der bewegte Körper fungiert als Mittler zwischen der Innen- und Außenwelt. In ihrem Bewegungshandeln setzen sich Kinder aktiv mit den sozialen Gütern bzw. Gegenständen auseinander.

Die hohe Bedeutung der Bewegung im Kindesalter zeigt sich auch in den Gruppengesprächen. Die Räume der Draußenschule werden durch *gehen, laufen, wandern, rennen, fahren, klettern, toben, wälzen, werfen, schaukeln, springen, wippen* und *balancieren* erschlossen bzw. angeeignet. Gerade das Laufen, Toben und Rennen im weiträumigen Gelände wird von den Kindern als Kontrast zum gewohnten Schul- und Unterrichtsraum wahrgenommen, der einen disziplinierten, sitzenden Körper erfordert:

„In der Schule können wir nicht bis richtig weit rennen und der Park ist ja größer als der Schulhof. Und hier kann ich den ganzen Park auslaufen. Der ist ja so breit wie die gesamte Schule.“ (Schule A, Gr. E, Z. 1091 ff.)

„Ja irgendwie find ich Draußenschule auch besser, weil [...] die andern müssen drinnen sitzen und rechnen und schreiben und wir können draußen rumrennen. Das find ich halt besser.“ (Schule B, Gr. D, Z. 1773ff.)

Die Draußenschule erweitert den schulischen Handlungsraum: „Dann gehen wir einfach immer irgendwo anders hin.“ (Schule B, Gr. B, Z. 196) Laufen, Rennen und Toben werden mit *Spaß haben* und *Freizeit* assoziiert: „Da kann man wenigstens rumlaufen wie Zuhause, wenn man rausgeht.“ (Schule B, Gr. A, Z. 458) Demgegenüber verbinden die SchülerInnen das Sitzen mit unterschiedlichen Lernhandlungen wie Rechnen und Schreiben. Als Teil der räumlichen Struktur von Schule haben sie das Sitzen zwar internalisiert, nehmen es aber als fremdbestimmte Tätigkeit wahr, die dem eigenen Bewegungsdrang nicht in vollem Maße gerecht wird: „Im normalen Schultag müssen wir lernen und da können wir nicht uns austoben.“ (Schule C, Gr. A, Z. 886ff.)

Neben den selbstbestimmten Formen des Laufens finden sich jedoch auch von den LehrerInnen initiierte Praktiken des *Wanderns* bzw. *weiten Laufens*, die bei den SchülerInnen vereinzelt auf Ablehnung stoßen: „Ich hasse wandern. Ich kann das nicht leiden.“ (Schule A, Gr. E, Z. 771) Entgegen dem aus der Erwachsenenperspektive oftmals unterstellten Bewegungsdrang der Kinder gibt es auch einzelne SchülerInnen, die das Sitzen im Klassenzimmer der Bewegung in der Draußenschule vorziehen und das Laufen als fremdbestimmte Tätigkeit erleben:

„Also mir gefallen eigentlich die Unterrichte drinne [...] weil man da äh schreiben kann und [...] sitzen und nicht laufen muss.“ (Schule A, Gr. E, Z. 1459f.)

Diese Kontrastierung zwischen einer sitzenden (An-)Ordnung von Körpern im Klassenzimmer und einer stehenden und bewegten (An-)Ordnung dieser in der Draußenschule, wird von vielen der befragten Kinder vorgenommen und in der Unterscheidung als ein wesentliches Charakteristikum von Draußenschule markiert. Neben dem *Gehen, Laufen, Rennen* und *Wandern* werden Raumobjekte bzw. Gegenstände der Draußenschule von den Kindern durch weitere, vielfältige Bewegungshandlungen angeeignet: „Wir klettern auch an den Bäumen rauf.“ (Schule C, Gr. B, Z. 1415) „Ich und mein Mitschüler haben mal gewippt – wie hoch man fliegt.“ (Schule C, Gr. D, S. 31) Das Klettern auf den Bäumen ermöglicht den Kindern einen Perspektivwechsel und eine neue Lagebeziehung zu den Menschen und sozialen Gütern ihrer Umwelt. Mit dieser Erfahrung können sie auch Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Bewegungshandelns im Raum erproben. Eindrücklich schildert eine Schülerin eine aufregende Bewegungserfahrung im Bollerwagen, den die Klasse an den Draußentagen oft bei sich hat:

„Und am Draußentag ist es auch cool, da ist die Mitschülerin (S3) mal auf dem Wagen gefahren ((lacht)) den Berg runter und dann hab ich hinten, bin ich fast auf, ((lacht)) hab ich fast n Handstand in den Wagen gemacht. Das wär fast mal so passiert, weil ich hatte das Gleichgewicht verloren, weil der so schnell war.“ (Schule B, Gr. C, Z. 733ff.)

Die Bewegungen der Kinder in der Draußenschule lassen sich auch als sinnlich-ästhetische Zugänge zur Welt deuten – als selbstgenügsames Wahrnehmen und Verweilen im Augenblick.

„Es macht auch Spaß, Blätterhaufen rumzuwerfen.“ (Schule B, Gr. A, Z. 343)

„Also wenn die Sonne scheint und noch Pfüten da sind, springe ich rein und guck, und die Wasserperlen fliegen dann hoch und dann sieht das so schön aus, wie die Perlen fliegen im Sonnenlicht. Das find ich da so schön.“ (Schule B, Gr. C, Z. 731ff.)

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Gegenstände und Phänomene der Natur für die Kinder einen besonderen Aufforderungscharakter besitzen. Durch die wöchentlichen Draußentage an unterschiedlichen Orten gewinnen die leib-sinnlichen Raumerfahrungen an Bedeutung. Die explorative und produktive Beziehung zu den Gegenständen ihrer Umwelt unterscheidet die Kinder von Erwachsenen, denen die Fähigkeit zur nicht-funktionalen Deutung und Nutzung der Gegenstände oftmals verloren gegangen ist (vgl. Grupe 1992, S. 29).

Die Draußenschule ermöglicht den SchülerInnen vielfältige und andere Körper- und Bewegungserfahrungen als das Klassenzimmer und der Schulhof. Die Kinder erweitern ihre motorischen Fähigkeiten und erschließen sich die Räume durch unterschiedliche Bewegungsmodi, sei es beim Klettern auf einen Baum, beim Springen in eine Pfüte oder beim Wandern in benachbarte Ortschaften. In diesen Bewegungshandlungen manifestieren sich nicht nur zweckgebundene Gegenstandsbezüge der Kinder, sondern vielmehr existenzielle Leiberfahrungen, die, wie im Beispiel des Wanderns, auch Widerstand erzeugen können. Die Bewegung bildet einen Modus aktiver und tätiger Rauman eignung der materiellen und symbolischen Umwelt.

5.3 Erkunden und Entdecken

Neben dem *Spiele*n und *Bewegen* stellt auch das *Erkunden* eine zentrale Tätigkeit kindlicher Rauman eignung in der Draußenschule dar. Schon in seiner alltagssprachlichen und etymologischen Bedeutung weist der Begriff eine enge Verwobenheit mit dem Raum auf. „Erkundet werden können zwar auch Themenbereiche oder Epochen, der Begriff »Erkunden« bezieht sich aber vor allem auf räumlich-gegenständliche Themen.“ (Laux 2002, S. 133) Erkundung meint die Untersuchung eines Geländes, eines neuen oder unbekannten Ortes, den man erforschen und auskundschaften möchte. Ein landes- oder ortskundiger Mensch hat sich durch eigene Erfahrungen und Beobachtungen umfangreiche Kenntnisse über ein Gebiet verschafft (kundig = *erfahren, bewandert, gut unterrichtet, kenntnisreich*, vgl. DUDEN 2001). Synonym werden auch die Begriffe des *Entdeckens*, *Erforschens*, und (*Heraus-*)*Findens* gebraucht. Laux (2002, S. 138) sieht im Erkunden und Entdecken zwei aufeinander bezogene Tätigkeiten: „Dabei bezeichnet »Erkunden« den eigentlichen Suchvorgang, das »Entdecken« meint im Grunde das Moment des Findens von Sachverhalten.“ In den Gruppengesprächen thematisieren die Kinder verschiedene Situationen des Erkundens und Entdeckens, des Suchens und Findens:

„Und die Draußenschule macht mir Spaß, weil wir so viel erkunden können und wo jeder wohnt und und und.“ (Schule A, Gr. G, Z. 29f.)

„Das macht dann richtig halt Spaß. Dann konnten wir halt einmal neue Wege erforschen.“ (Schule B, Gr. D., Z. 1071f.)

Die explorative Auseinandersetzung mit der schulischen Umgebung wird von den Kindern sehr positiv wahrgenommen. Indem sie neue Wege erforschen, wenden sich die Kinder mit Neugier der Welt zu und erweitern ihren Handlungsraum. Sozialraumerkundungen bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, neue (räumliche) Relationen zwischen der schulischen und außerschulischen Lebenswelt herzustellen. Die Klassengemeinschaft lernt sich in anderen sozialräumlichen Kontexten kennen. Wie das Spielen und das Sich-Bewegen wird auch das Erkunden und Entdecken von den Kindern als aktive und selbstbestimmte Tätigkeit beschrieben:

„Ich hab n Eichhörnchen entdeckt, n ganz süßes [...] das hat richtig n wuscheligen Schwanz, den hab ich alleine entdeckt.“ (Schule A, Gr. F, Z. 742ff.)

Im Gegensatz zu didaktisch präparierten Lehr- und Lernpfaden, welche die Wahrnehmung in bestimmte Richtungen lenken sollen und tradiertes Wissen vermitteln, entwickeln die Kinder in der „naiven“ Begegnung mit den Dingen und Lebewesen eigenständig Fragen und Überlegungen:

„S3: Mir ham mal ne Futterstelle im Wald entdeckt.

S4: Das hat gestunken wie verrückt.

S2: Der Jäger wollte die bestimmt anlocken.

S4: Ja die Tiere.

S1: Wildschweine.

S2: Und dann wollt der die bestimmt bum bum bum machen.“ (Schule B, Gr. A, Z. 35ff.)

Die Rauman eignung des Waldes schließt auch die Gruppengespräche ein, in denen die SchülerInnen die gemeinschaftlichen Erlebnisse thematisieren und verarbeiten. Durch die Erkundungen und Entdeckungen fühlen sich die Kindern emotional betroffen und es entsteht eine *Weltaufmerksamkeit* gegenüber den Raumobjekten, die für die spätere Wis-

sensvermittlung und Abstraktion eine wichtige Grundlage bildet (vgl. *Nießeler* 2007). Dabei experimentieren sie mit unterschiedlichen Dingen, die sie im Wald finden. Insbesondere Lebewesen erzeugen bei den Kindern besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung, die in der Gruppe geteilt werden:

„Der Mitschüler (S2) und ich ham ein Baum gefunden beim Draußentag, da war n Loch drin und da war n Frosch drinnen im dreckischen Wasser. ((Schmunzelt)) Ich hab ne Bierflasche reingeworfen [...] Und dann haben wir die hüpfn erstma gesehen. Der Mitschüler (S2) hat geschrien: Ich hab n Frosch gefunden. Aber zuerst hab ich den gefunden und dann sind alle hergekommen.“ (Schule B, Gr. B, Z. 153ff.)

Das Erkunden selbst wird von den Kindern nicht als Lernhandlung wahrgenommen. Vielmehr konstruieren sie eine Differenz zwischen inner- und außerschulischen Räumen und ordnen diesen bestimmte Tätigkeiten zu. Während man im Klassenzimmer „schön lernen kann, [...] kann man draußen die Welt erkunden“ (Schule A, Gr. F, Z. 1178). Neben dem eigenständigen Erkunden und Entdecken, aus dem Interesse der Kinder heraus, wird die räumliche Exploration auch von den LehrerInnen initiiert und angeleitet:

„Aber manchmal müssen wir auch Aufgaben machen [...] zum Beispiel Tiere entdecken.“ (Schule C, Gr. A, Z. 928ff.) „Wir müssen den grünen Specht noch finden.“ (Schule C, Gr. D, S. 23) „Wir müssen manchma Blätter suchen, die uns die Lehrerin vorher gezeigt hat.“ (Schule A, Gr. D., Z. 521)

In der Wortwahl „müssen“ zeigt sich, dass die Ordnungsmuster der Institution Schule auch auf die Draußenschule übertragen werden. Dies betrifft das hierarchische Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen sowie institutionelle Normen und Pflichten. Nicht immer werden die Aufgaben und Übungen von den SchülerInnen als persönlich bedeutsam wahrgenommen, sondern mitunter als gleichförmige und ermüdende Tätigkeiten beschrieben:

„Ich finde doof, [...] dass wir immer nur was suchen könn. Wir könnnten ja auch ma was andres suchen außer immer nur Blätter und Blätter unn Blätter unn Blätter. Das find ich an der Draußenschule doof.“ (Schule A, Gr. D., Z. 315f.)

Hier in dem Beispiel geht der Ortswechsel von Unterricht nicht per se mit kreativen Aneignungsprozessen der Kinder einher, da keine entsprechende Didaktik zur eigentätigen Auseinandersetzung mit dem Raum anregt. Insgesamt verdeutlichen die Aussagen der Kinder, dass das Erkunden von Räumen und Dingen einen „Ur-Trieb“ kindlicher Entwicklung darstellt (vgl. *Laux* 2002). Erkunden meint somit eine aktive Aneignung von Welt, die aus eigenem Antrieb der Kinder erfolgt. „Und indem Kinder suchen und erkunden, entdecken sie sich auch selbst innerhalb der sie umgebenden Umwelt von Sachen, Situationen, Personen, Zusammenhängen und Natur.“ (*Grupe* 1992, S. 18) Mit dem jeweiligen Standort können gewohnte Standpunkte und Sichtweisen wechseln. Die Kinder können bei freien und angeleiteten Erkundungen im Nahraum der Schule erfahren, dass sie in größere soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind. Ihr Selbst- und Weltbild kann sich dadurch verändern. Allerdings – das zeigen die zuletzt angeführten Zitate – hängt das Gelingen solch kindlicher Aneignungs- und Bildungsprozesse von einem subjektiven Zugang zum Draußenraum ab, für dessen Herstellung auch im Unterrichtskontext eine anregende didaktische Inszenierung des außerschulischen Lernortes zentral ist.

6 Fazit

Die raumtheoretische Perspektive, die dieser Studie zugrunde liegt, erweitert die verbreitete Auffassung von Schule als physisch-materiellem Ort. Mit dem relationalen Raumverständnis (vgl. Löw 2001) und dem Aneignungs-Konzept (vgl. *Deinet* 2014) lässt sich die Schule als veränderbarer Raum begreifen, der sich durch räumliche Strukturen und das Handeln der Akteure konstituiert. Die räumlichen Strukturen sind in Form von Regeln und Ressourcen in die Institution eingelagert. Sie können das Handeln zugleich ermöglichen und einschränken (vgl. Löw 2001, S. 166ff.). Während der Unterricht traditionell in Innenräumen stattfindet, stellt der regelmäßige Besuch außerschulischer Lernorte in der Draußenschule eine Abweichung vom routinierten Unterrichtshandeln dar. „Durch neue Unterrichtsformen werden gleichermaßen neue Praktiken der Anordnung und Platzierung notwendig.“ (*Ahrens* 2009, S. 83) Die Draußenschule hält verschiedene (An-)Ordnungen bereit, die sich teilweise stark vom Unterricht im Klassenzimmer unterscheiden, während andere (An-)Ordnungen – nahezu unverändert – übernommen werden. So zeigen sich in den Ausführungen der Kinder Veränderungen in Bezug auf die Materialität von Schule – etwa durch das Auftauchen neuer relevanter Gegenstände und Objekte – wie auch veränderte Ordnungen von Bewegungen, Blicken und Tätigkeiten im Schulraum. Gleichzeitig findet sich eine Reproduktion bestimmter institutionell verankerter Schulstrukturen, insbesondere der Art und Weise, wie die PädagogInnen den Raum didaktisch arrangieren.

Im Vergleich der analysierten Praktiken fällt auf, dass die Kinder sowohl beim Spielen, Bewegen als auch Erkunden/Entdecken zwischen einer freien, d.h. weitgehend selbstbestimmten und aktiven Form des Handelns und einem von außen initiierten und fremdbestimmten Handlungsprozess unterscheiden. Dieser von den Kindern kommunizierten Dichotomie liegt die Tatsache zugrunde, dass auch die Rauman eignung der außerschulischen Lernorte in die Strukturen der Schule eingebunden ist. Subjektive Prozesse der Rauman eignung werden wesentlich durch die Strukturen der Institution Schule determiniert. Sie eröffnen einerseits Möglichkeiten, schaffen andererseits aber auch Grenzen (vgl. *Deinet* 2014). Die von den SchülerInnen subjektiv erlebte „Freiheit“ beim Spielen, Bewegen und Erkunden ist somit immer eine „wohlgeordnete Freiheit“ in institutionalisierten Sozialräumen. Die Gespräche lassen erkennen, dass die LehrerInnen die Rauman eignung wesentlich mit beeinflussen, indem sie den Kindern einerseits Freiräume geben und andererseits Regeln aufstellen, Aufgaben erteilen, Verbote aussprechen, kontrollieren und sanktionieren. Die LehrerInnen fungieren somit als „ÜbersetzerInnen“ der institutionellen Ordnungen in der Draußenschule. Während Formen der selbstbestimmten Aneignung der Umwelt mit einer hohen Zufriedenheit und Motivation der Kinder einhergehen, stoßen die didaktisch angeleiteten Tätigkeiten vereinzelt auf Desinteresse und Ablehnung. Wie die Erzählungen und Beschreibungen der Kinder aufzeigen, ermöglichen die Räume der Draußenschule vielfältige Handlungen, die teilweise konträr zu den Ordnungsmustern der Schule wahrgenommen werden. Die SchülerInnen markieren mitunter eine Differenz zwischen konventionellen Unterrichtstagen und den Draußentagen (u.a. Sitzen vs. Bewegen; Lernen vs. Spielen).

Somit erscheint die Draußenschule auch als ein Raum mit abweichenden Sinn- und Handlungsmustern, welcher den Kindern individuelle Aktivitäten eröffnet, die zum Teil mit der außerschulischen Lebenswelt assoziiert werden, zugleich aber im Schulraum praktiziert werden. Die aus Kindersicht besonders relevanten Handlungspraktiken des

Spielens, Bewegens, Erkundens/Entdeckens zeigen dabei auf, dass die Beziehung zwischen schulischer *Hinterbühne* – einer stärker gegenwartsorientierten Peer-Kultur – und *Vorderbühne* – der eher zukunftsorientierten Lernkultur (vgl. *Deinet* 2014) – im Kontext der Draußenschule eine veränderte Dynamik erfährt, die sich durch eine neuartige Verschränkung der beiden Räume auszeichnet. Um jene Prozesse noch präziser fassen und ein tieferes Verständnis von jenen kindlichen Lern- und Lebensräumen erhalten zu können, wird es in zukünftigen Arbeiten darauf ankommen, zum einen eine analytische Passung zwischen Beobachtungs- und Interviewdaten herzustellen und zum anderen, sich komplexer qualitativer Verfahren, wie etwa rekonstruktiver Zugänge, zu bedienen. Zu guter Letzt bedarf es weiterer empirischer Forschung, die darauf abzielt, die kindliche Aneignung von Raum unter Einbezug von Natur vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen zu analysieren.

Anmerkungen

- 1 Die Draußenschule beschreibt ein Unterrichtskonzept, das sich seit den 1990er-Jahren als Bottom-Up-Bewegung in Norwegen und Dänemark verbreitet (vgl. *Witte/Gräfe* 2010). Das Modellprojekt „Draußenschule“ ist Teil des Projekts „Schulwandern. Draußen erleben, Vielfalt entdecken, Menschen bewegen“ – einem Verbundvorhaben zwischen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) und dem Deutschen Wanderverband (DWV). Es wird von 2014 bis 2016 im Bundesprogramm Biologische Vielfalt durch das Bundesamt für Naturschutz (BfN) mit Mitteln des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) gefördert.
- 2 Die dominanten Tätigkeiten beschreiben entwicklungstypische Aneignungsformen des Kindes, die in unterschiedlichen Entwicklungsphasen dominant sind und einander ablösen (vgl. *Deinet* 2009).
- 3 *Einsiedler* (1999) empfiehlt anstelle einer Definition eine Explikation des Spiels. Aufgrund seiner Komplexität lassen sich nur wesentliche Merkmale herausarbeiten, die im jeweiligen Kontext unterschiedlich stark gewichtet sein können. Diese Merkmale weisen Parallelen zur Charakterisierung von *Oerter* (1993) auf: Intrinsische Motivation (freie Wahl), Mittel vor Zweck (Spielprozess vor Spielergebnis), positive Emotionen, So-tun-als-ob (von der Realität abgegrenzte Tätigkeit).

Literatur

- Ahrens, D.* (2009): Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung? In: *Böhme, J.* (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden, S. 73-86.
- Armbrüster, C./Gräfe, R./Harring, M./Sahrakhiz, S./Schenk, D./Witte, M.D.* (2015): Draußen die Welt erkunden: Rauman eignung in der Draußenschule. erleben & lernen: Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 5, 23, S. 26-29.
- Bentsen, P./Mygind, E./Randrup, T.* (2009): Towards an Understanding of Udeskole: Education Outside the Classroom in a Danish Context. *Education 3-13*, 37, 1, S. 29-44.
- Böhme, J.* (2009): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: *Böhme, J.* (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. – Wiesbaden, S. 13-24.
- Böhme, J.* (2012): Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In: *Schröter-von Brandt, H./Coelen, T./Zeising, A./Ziesche, A.* (Hrsg.): Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. – Bielefeld, S. 219-231.
- Böhme, J./Herrmann, I.* (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. – Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFJ)* (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. – Berlin.

- Deinet, U. (Hrsg.) (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. – Wiesbaden.
- Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php>, Stand: 16.12.2015.
- Deinet, U./Icking, M. (2009): Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. – Wiesbaden, S. 59-73.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständigkeit. – Wiesbaden, S. 12-30.
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. – Aachen.
- Duden – Das Herkunftswörterbuch (2001): Etymologie der deutschen Sprache. – Mannheim.
- Dettweiler, U./Becker, C. (2016): Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht: Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse. In: von Au, J./Gade, U. (Hrsg.): Raus aus dem Klassenzimmer: Outdoor Education als Unterrichtskonzept. – Weinheim und Basel, S. 101-110.
- Dietrich, K./Jacobsen, C./Mygind, E./Stelter, R. (2002): A Weekly Nature Day in a Danish „Folkeskole“: An Educational Setting. In: Dietrich, K. (Hrsg.): Socialisation and the Social Change in Movement Culture and Sport. – Kopenhagen, S. 266-288.
- Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. – Bad Heilbrunn.
- Fiskum, T.A./Jacobson, K. (2012): Relation Between the School Environment and the Children's Behaviour. The Open Education Journal, 5, S. 39-51.
- Fuhs, B./Brand, D. (2014): Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Regensburg, S. 117-123.
- Göhlich, M. (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. – Weinheim.
- Gräfe, R./Bentsen, P. (2015): Udeskole – Außerschulisches Lernen in Dänemark. Die Grundschulzeitschrift, 287, 29, S. 16-21.
- Grupe, O. (1992): Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. – Bad Heilbrunn, S. 9-38.
- Hackl, B./Steger, M. (2012): Vielsagende Räume. Die Sprache der Schulgebäude und ihre pädagogischen Implikationen. In: Schröteler-von Brandt, H./Coelen, T./Zeising, A./Ziesche, A. (Hrsg.): Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. – Bielefeld, S. 195-206.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim und Basel.
- Hempel, M. (Hrsg.) (2002): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. – Hohengehren.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim/München.
- Jordet, A.N. (2008): Outdoor Schooling in Norway – Research and Experiences. Verschriftlichter Vortrag zur Konferenz „Healthier, Wiser and Happier Children. Outdoor Education – Learning with Mind, Heart and Body“, Conference Brantberg University College, Jelling, 24th-25th January.
- Klager, C. (2016): Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht. – Weinheim und Basel.
- Laux, H. (2002): Lernen durch Erkunden. In: Hempel, M. (Hrsg.): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. – Hohengehren, S. 132-145.
- Leontjew, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. – Köln.
- Leontjew, A.N. (1983): Problem der Entwicklung des Psychischen. – Frankfurt am Main.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. – Opladen.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt am Main.
- Mack, W./Schroeder, J. (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. – Wiesbaden, S. 337-354.

- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.
- Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, TU Berlin.
- Michalek, R. (2006): „Also, wir sind Jungs ...“ Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. – Münster.
- Mygind, E. (Hrsg.) (2005): Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003 [Outdoor Teaching in the Public School]. – Copenhagen.
- Mygind, E. (2007): A Comparison Between Children's Physical Activity Levels at School and Learning in an Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7, 2, S. 161-176.
- Mygind, E. (2009): A Comparison of Children's Statements About Social Relations and Teaching in the Classroom and in the Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9, 2, S. 151-169.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3, S. 41-63.
- Nießeler, A. (2007): Den Sachen begegnen. In: Kahlert, J. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. – Bad Heilbrunn, S. 439-447.
- Noack, M. (1996): Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. – Weinheim.
- Oerter, R. (1993): *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. – München.
- Reutlinger, C. (2009): Erziehungswissenschaft. In: Günzel, S. (Hrsg.): *Raumwissenschaften*. – Frankfurt am Main, S. 93-108.
- Rittelmeyer, C. (1994): *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. – Wiesbaden.
- Rittelmeyer, C. (2013): *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten*. – Frammersbach.
- Sauerborn, P./Brühe, T. (2010): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. – Baltmannsweiler.
- Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. – Frankfurt am Main.
- Schröter-von Brandt, H./Coelen, T./Zeising, A./Ziesche, A. (Hrsg.) (2012): *Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. – Bielefeld.
- Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, S. 28-60.
- Westphal, K. (Hrsg.) (2007): *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. – Weinheim.
- Witte, M.D. (2015): Draußenschule aus Kindersicht: Eine vernachlässigte Perspektive in der Udeskole-Forschung. *Die Grundschulzeitschrift*, 287, 29, S. 22-27.
- Witte, M.D./Gräfe, R. (2010): Die skandinavische Draußenschule. Schulbildung jenseits des Klassenzimmers. erleben & lernen – Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 18, 4, S. 20-22.